
Introduction

Pierre-Louis Gauthier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2786>

DOI : 10.4000/ries.2786

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 1999

Pagination : 19-26

ISBN : 9771254459005

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Pierre-Louis Gauthier, « Introduction », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 21 | mars 1999, mis en ligne le 17 avril 2013, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2786> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.2786>

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

© Tous droits réservés

Introduction

Pierre-Louis Gauthier

Concevez d'après cela le ridicule d'un
enseignement en cascade, où le degré supérieur...
apprend au degré moyen, qui est l'apprenti
instituteur à faire des leçons magistrales
destinées à des enfants de sept ans.

Alain, *Propos sur l'éducation*, 1932

- 1 Comme tout fait éducatif, la formation des enseignants porte l'empreinte de la tradition culturelle, de l'histoire, de la sociologie d'un pays. En témoignent les « approches contrastées » des processus et des structures de formation ainsi qu'il a été précédemment développé¹.
- 2 Par delà ces approches plurielles, se dessinent, dans les contributions au dossier « Formation des enseignants », des problématiques dont les thèmes se croisent et se complètent jusqu'à donner une certaine unité au débat sur finalité et modalités de la formation.
- 3 Le dénominateur commun de ces études rassemble en fait, le plus souvent, les difficultés et les interrogations qui assaillent actuellement le processus de formation et concerne plus généralement les incertitudes nées de la « crise mondiale de l'éducation² ».
- 4 La formation des enseignants n'échappe pas à l'interrogation fondamentale née des transformations que subissent tous les domaines du milieu humain : économie et travail, famille et société, démographie et santé, identité et culture³. Sur ce fond s'ajoutent, pour le domaine de la formation des enseignants, les mutations durables que connaissent la nature du savoir, sa construction, sa transmission. Les problèmes générés par les déséquilibres et les inégalités qui affectent gravement les régions défavorisées, se diffusent maintenant dans tous les pays, atteignant de plein fouet les systèmes éducatifs. La fracture sociale se prolonge en une « fracture scolaire⁴ » Les enseignants, longtemps protégés par un statut social fort, se trouvent directement exposés à ces tumultes et contestés dans leur fonction même. Ils voient se ternir les mythes et valeurs parfois centenaires qui fondaient et légitimaient leur fonction

éducative : démocratisation et égalité des chances, réussite scolaire et emploi, qualité et enseignement de masse. Il faut une bonne dose d'angélisme pour voir dans la mondialisation de l'éducation une voie ouverte vers la coopération internationale et le bonheur universel.

- 5 Face aux bouleversements qui affectent son équilibre et constatant l'inadaptation croissante de son école, le corps social se tourne vers le système de formation des enseignants afin d'y trouver des réponses aux défis qui lui sont posés. L'école de demain apparaît comme le recours mythique, face à des incertitudes dont la mondialisation de l'économie et le nivellement de la culture sont les faces les plus visibles. De même le système éducatif, devant l'urgence et la brutalité de l'évolution attend de la formation les remèdes à ses propres défaites. La formation des enseignants présente donc un concentré d'exigences émanant à la fois de l'environnement social et des professionnels de l'éducation. Cette double demande, externe et interne, accentuée par la faiblesse des politiques gouvernementales qui oscillent entre inertie, autoritarisme ou maladresse, alourdit le cahier des charges de la formation⁵. La diversité des attentes, parfois contradictoires, reflète la dégradation de l'environnement social et politique, accroît le désarroi des enseignants et pose à la formation de redoutables défis.
- 6 L'éducation appartient à la nation et on comprend que le pouvoir politique définisse lui-même la **finalité de la formation des enseignants** dont les orientations engagent pour des décennies le devenir du système éducatif. Même si l'intervention d'un chef d'État sur le sujet reste exceptionnelle⁶, la formation demeure au service d'une idéologie, les choix fondamentaux traduisant le dessein éducatif du régime⁷. L'exemple, en France, des écoles normales participant à la construction de l'identité républicaine et laïque pendant plus d'un siècle est bien connu. Leur disparition brutale, en 1989, sur un coup de plume du ministre de l'époque⁸, a d'ailleurs laissée vacante cette fonction d'élaboration permanente de la citoyenneté qu'elles assuraient auparavant. L'absence actuelle de contrat civique et social participe en partie de la crise de confiance des enseignants envers leur propre système éducatif.
- 7 La finalité de la formation des enseignants n'en reste pas moins posée en termes de dilemme politique : la formation doit-elle conforter le système éducatif existant, entérinant en cela un certain conservatisme, ou au contraire doit-elle anticiper sur son devenir en innovant ? Peut-elle se poser en gardienne des valeurs tout en ouvrant des perspectives de développement permanent ?
- 8 Sous la pression des réalités sociales, économiques et culturelles, les missions éducatives se diversifient et un nouveau profil d'enseignant, imposé par la nécessité, apparaît. Certes, spécialiste d'une discipline, d'un sujet ou d'un ensemble de connaissances de base, l'enseignant reste le garant de la transmission de certaines formes de savoir : c'est le fondement de son identité. Mais, à l'autre extrémité de sa fonction, sous la poussée des exigences sociétales, et politiques, l'éventail des missions s'élargit sous les termes de travailleur intellectuel⁹, acteur social¹⁰, artisan de la citoyenneté¹¹, militant de la démocratie¹², de la construction européenne¹³, de l'éducation interculturelle¹⁴.
- 9 Comment déduire de cet arc-en-ciel de fonctions, la formation qui rendrait l'enseignant mieux apte à y faire face ?

Le recrutement est la première réponse. Le niveau de recrutement conditionne la maîtrise d'une spécialité ou d'un domaine de connaissances. L'élévation du niveau de

recrutement aux premiers degrés universitaires est unanimement saluée comme un gage d'amélioration, garantissant la qualité de l'enseignement. En Europe, la mobilité des enseignants impliquant une équivalence des titres de recrutement, on peut comprendre que le retard pris par certains pays entravent le développement de tous¹⁵. Cette élévation du niveau de recrutement qui fait parfois entre les gouvernements l'objet d'une compétition puérile, a toutefois des limites. Limites des ressources financières et humaines d'abord, qui peinent à suivre le « toujours plus ». Limite du rendement même du recrutement à haut niveau où le seul critère du diplôme, la seule qualification « papier », induisent une homothétie simpliste entre qualification et compétence : éduquer exige bien d'autres compétences qu'on ne trouvera pas toujours sous le sabot d'un examen¹⁶. L'entrée dans l'institution devrait donc s'accompagner d'un minimum de vérification de l'engagement personnel, d'intérêt pour l'éducation, de qualités de communication et d'empathie¹⁷. En outre, un recrutement de haut niveau ne concerne inévitablement qu'une frange sociale bien déterminée, excluant les couches populaires qui parviennent rarement à l'enseignement supérieur, et aboutit à un embourgeoisement du corps¹⁸, les actuelles difficultés de l'emploi et la concurrence accentuant encore cette sélection. Quelle connaissance de l'environnement du terrain d'exercice et des milieux populaires la formation va-t-elle procurer à l'enseignant ? Lui permettra-t-elle de s'adapter et de compenser les écarts culturels que creusent sans cesse davantage nos sociétés à « plusieurs vitesses » ? L'allongement de la formation initiale, elle, atteint rapidement les limites de la tolérance budgétaire, du rendement et de la régulation des recrutements, la prévision devenant alors plus hasardeuse. On sait aussi, qu'il s'agisse des pays du Sud ou de ceux du Nord, que le recrutement est amené à évoluer davantage au plan qualitatif que quantitativement¹⁹. Enfin, on s'interrogera sur le niveau de recrutement des enseignants eu égard à leur futur niveau d'exercice, de la petite enfance à la fin de la scolarité secondaire²⁰.

- 10 L'analyse des contenus de la formation conduit à des constats souvent proches sinon identiques. L'encyclopédisme est partout constaté²¹. Déterminée par la formation universitaire des formateurs, la formation des enseignants privilégie les disciplines et leur didactique²². Le modèle universitaire fascine les formateurs souvent eux-mêmes issus du second degré²³. Il s'agit en fait d'un vaste contresens sur la fonction de l'université qui n'a pas vocation à former les enseignants²⁴, ni à assurer « l'apprentissage d'un métier »²⁵, mais à élaborer le savoir savant, à le faire évoluer de manière continue au sein de la recherche, sa transmission restant une préoccupation seconde. La culture disciplinaire en saturant les programmes de formation, contraint à un mode de transmission souvent limité au cours magistral et à la conférence, eux-mêmes hérités du mode de transmission universitaire. La formation « photocopie » refoule la construction d'un savoir spécifique, adapté à l'enseignement et à des publics différenciés. L'inertie et la routine véhiculées par le découpage disciplinaire s'opposent également à toute évolution de la monovalence des professeurs en formation, bloquant l'approche transversale des connaissances²⁶. Ainsi, l'acte fondateur de la lecture est rarement abordé dans toutes ses dimensions culturelles, sociales, politiques²⁷. Au sein même de la monoculture disciplinaire, on remarque des dysfonctionnements. Les besogneux apprentissages de base (par exemple, en français : la grammaire, l'orthographe, l'écriture...) sont délaissés au profit de domaines jugés plus « nobles » et plus attractifs (la poésie à l'école, le théâtre, la presse, les médias, la littérature enfantine, la sémiologie...), tous domaines postulant des pré-requis en matière de lecture, de codes culturels et de « bon goût ». Ce libéralisme culturel qui néglige les

exigences fondamentales de la scolarité obligatoire, fragilise l'école primaire, préparant la tant redoutée « école à deux vitesses ».

- 11 La prédominance de la culture disciplinaire laisse peu de place à l'apprentissage du métier. Le domaine proprement professionnel, faute d'une maîtrise satisfaisante par les formateurs eux-mêmes, est souvent abandonné au terrain d'exercice, aux stages, au compagnonnage, à l'auto-formation²⁸. Cette dichotomie entre formation académique et besoins réels de la scolarité est à l'origine de la principale faiblesse de maints systèmes de formation²⁹. La méconnaissance du terrain réel de l'exercice du métier et de ses publics, se double d'une méconnaissance des autres secteurs de l'éducation (petite enfance, éducation spécialisée, enseignement technique et professionnel...) qui ne sont pas, effectivement, des domaines universitaires. Comment dans ces conditions restrictives, parvenir à une « culture éducation nationale », à une éthique du métier³⁰ ? Ces considérations expliquent le semi-échec des IUFM qui, dix ans après leur création, ne sont pas parvenus à résorber ces ruptures³¹.
- 12 Les centralisations administratives, accompagnées de leurs inévitables lourdeurs en éloignant encore un peu plus du terrain les centres d'élaboration des programmes de formation achèvent de déréaliser la formation³².
- 13 La professionnalisation, qu'on distingue mal parfois du professionnalisme ou de la professionnalité³³, ce qui souligne son ambiguïté, devrait ouvrir la voie à une conception plus systémique de la formation. Ce serait l'aboutissement des démarches vers une formation en phase avec les besoins réels des métiers de l'éducation *hic et nunc*³⁴.
- 14 Une formation réaliste au métier ne se conçoit tout d'abord que solidement ancrée dans sa finalité : dispenser des connaissances de base et un savoir authentique puisé à la source universitaire et revisité pour les nécessités de la transmission à des publics de jeunes et d'adolescents réels et non pas idéalisés. L'acte d'enseigner doit être replacé dans ce contexte *sui generis*, austère, exigeant, avant de prendre sa dimension éducative et socialisante. Il se négocie mieux en maîtrisant des modes d'apprentissage qui s'affranchissent du rapport de sujétion inclus dans la démarche magistrale et s'appuient sur les acquis du constructivisme et du cognitivisme³⁵. Se font jour ensuite les missions qu'il n'est plus possible d'ignorer et qui sans doute impliquent une mutation importante de la fonction enseignante. Dans le processus de formation, la dimension sociale et citoyenne prend inévitablement une place transversale et omniprésente.
- 15 Des contenus nouveaux accompagnent cette mutation qui ne devraient pas être considérés comme de nouvelles disciplines, mais comme autant de perspectives traversant cet objet multidimensionnel appelé acte éducatif. Citons quelques items, largement commentés dans le dossier :
 - la dimension juridique de l'école et le droit du travail, la santé³⁶ ;
 - la communication, les techniques d'expression personnelle, les nouvelles technologies³⁷ ;
 - le management de l'éducation, l'économie de l'éducation³⁸ ;
 - les techniques d'aide et de soutien, la résolution de conflits, l'échec scolaire, la gestion des groupes, le travail en équipe³⁹ ;
 - l'éducation interculturelle⁴⁰ ;
 - les techniques de partenariat, le rôle des parents⁴¹ ;
 - la culture de l'évaluation et de la qualité⁴² ;
 - la connaissance des systèmes éducatifs étrangers.

- 16 À contenus nouveaux, quels nouveaux formateurs, quels spécialistes venus de la « société civile »⁴³ ?
- 17 La connaissance de l'environnement et des publics ne se conçoit que dans la réalité de la vie scolaire. C'est dire la place primordiale des formateurs de terrain⁴⁴ qui peuvent jouer dans la formation ce rôle de régulation permanente qui lui manque si souvent.
- 18 Cet ensemble devrait être abordé dans le cadre commun à toute la scolarité obligatoire dans une perspective de cohérence globale. La comparaison des objectifs et des problèmes dans le premier et le second degré, la constitution de référentiels communs⁴⁵ peuvent faire l'objet de recherches appliquées au sein de la formation et constituer les bases d'une formation continue réellement consacrée au métier. Mais les résistances corporatistes continuent à enfermer la formation dans un cloisonnement préjudiciable. La formation commune était prévue dans le projet des IUFM (10 % du temps global). « Cette notion de professionnalisation, taxée d'utilitarisme, a été mise en cause, notamment par les universitaires ou ceux qui défendaient le concept de métier en particulier pour les professeurs d'écoles. En 1993, l'alternance politique a entraîné une réduction de l'aspect professionnalisant de la formation...⁴⁶ ».
- 19 L'élaboration de méthodologies appliquées aux échanges internationaux, à la comparaison en éducation⁴⁷ ouvre un champ innovant pour la formation. Le futur enseignant doit être informé de l'évolution des systèmes éducatifs, des tendances majeures en matière d'éducation à l'échelle européenne, voire mondiale.
- 20 La professionnalisation qui ne se définit pas seulement en termes de qualification et de diplômes, comporte l'ensemble des savoirs, savoir-faire, capacités et compétences nécessaires à l'acte d'enseigner. Elle ouvre la possibilité d'une formation continuée « tout au long de la vie » (*lifelong learning*), étroitement articulée sur la formation initiale qui n'en est que le premier volet⁴⁸. La professionnalisation permet aussi, à terme, de reconstruire une identité enseignante forte et de conquérir une expertise sociale reconnue⁴⁹.
- 21 La convergence des problématiques ne doit pas cependant laisser entrevoir, à la faveur d'une improbable globalisation de l'éducation, l'émergence d'une pensée unique concernant la formation des enseignants. Certes, les solutions pourtant très variées passent au travers d'un nombre réduit de modèles institutionnels du secteur public ou du secteur privé : écoles normales, universités, universités normales, écoles et instituts supérieurs d'éducation, instituts techniques, collèges d'éducation, et même... formation sur le tas (ce qui signifie pas de formation du tout !). Mais, si les problématiques rapprochent les systèmes de formation, permettant de fructueuses comparaisons, les solutions demeurent bien spécifiques, portant toutes l'empreinte de leur culture d'origine. En cela, les programmes de formation témoignent, de par le monde, que l'école demeure une formidable machine à produire de la diversité.

NOTES

1. Voir Revue internationale d'éducation-Sèvres, n° 20, décembre 1998.
2. Philip H. Coombs, La crise mondiale de l'éducation, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989.
3. Daisuke Sonoyama, « Éducation et problèmes de société. Des réformes au Japon », Revue internationale d'éducation-Sèvres, n° 20, décembre 1998.
4. Voir « Fractures sociales, fractures scolaires », Administration et éducation, n° 1, 1999.
5. Rainer Gartenschläger, « L'exception du Bade-Wurtemberg ; un système rigide et cloisonné », Revue internationale d'éducation-Sèvres, n° 20, décembre 1998 ; Gianni Colombo, « Italie : une promesse non tenue ! », Sonia Rouve « Point de vue d'outre-Manche », Carol King, « Un enjeu politique pour le gouvernement Britannique : apprendre à lire et à écrire », Revue internationale d'éducation-Sèvres, n° 21, mars 1999.
6. Anne-Marie Bergh, « La formation des enseignants en Afrique du Sud depuis la fin de l'apartheid. Problèmes et enjeux », Revue internationale d'éducation-Sèvres, n° 21, mars 1999.
7. Amalia de la Peña, Ángel González Hernández, « Formation des enseignants ou déformation professionnelles », Revue internationale d'éducation-Sèvres, n° 20, décembre 1998 ; Sonia Rouve, op. cit., note 5 ; Kechao Xing, Yajun Meng, « La formation des enseignants en Chine », Dominique Gelin, « Une problématique nouvelle. "Avenir de la formation et école de l'avenir" en Allemagne », Muriel Robinson, « Un univers en mutation rapide. L'évolution de la formation continue des enseignants en Angleterre », Revue internationale d'éducation-Sèvres, n° 21, mars 1999.
8. Lionel Jospin.
9. Jean-Pierre Bénichou, « Ni élèves ni maîtres : co-acteurs », Revue internationale d'éducation-Sèvres, n° 21, mars 1999.
10. Marcienne Levesque, Pounthioun Diallo, « Mondialisation formation et développement dans les pays du Nord et du Sud », Revue internationale d'éducation-Sèvres, n° 21, mars 1999.
11. Sonoyama, op. cit., note 3 ; Bergh, op. cit. note 6.
12. Joseph Giordani, « L'IUFM entre "le clos et l'ouvert" », Revue internationale d'éducation-Sèvres, n° 20, décembre 1998.
13. Colombo, op. cit., note 5.
14. Hans Hooghoff, « L'éducation interculturelle. Une perspective de formation aux Pays-Bas », Revue internationale d'éducation-Sèvres, n° 20, décembre 1998.
15. Colombo, op. cit., note 5.
16. Bergh, op. cit., note 6 ; Jean Guglielmi, « Naissance et évolution d'un IUFM », Revue internationale d'éducation-Sèvres, n° 20, décembre 1998.
17. Daniel Gobert, « Tribune et libres propos », Revue internationale d'éducation-Sèvres, n° 21, mars 1999.
18. Instituteurs issus des classes sociales supérieures : 1953-1954 : 8 % ; 1986-1987 : 30 %. Le Monde de l'éducation, n° 262, septembre 1998.
19. Valèse Mapto Kengne, « Des systèmes de formation sous influence. Approche comparée du Cameroun et de la Guinée », Revue internationale d'éducation-Sèvres, n° 20, décembre 1998.
20. Marjorie Fields, David Marvel, « Réponses aux besoins de formation des enseignants d'Alaska. Le programme Early childhood Education », Revue internationale d'éducation-Sèvres, n° 21, mars 1999.
21. Gartenschläger, op. cit. note 5 ; de la Peña, Gonzalez Hernández, op. cit. note 7 ; Giordani, op. cit., note 13 ; Jan Kuriata, « Difficile reconstruction en Pologne », Revue internationale d'éducation-Sèvres, n° 20, décembre 1998.

22. Giordani, op. cit., note 12 ; Nicole Gaudet, « Le professeur nouveau est arrivé », Revue internationale d'éducation-Sèvres, n° 21, mars 1999.
23. Les universitaires représentent 13 % des intervenants dans les IUFM.
24. Guglielmi, op. cit., note 16.
25. Jacques Attali, Pour un modèle européen d'enseignement supérieur (Rapport), 1998.
26. Giordani, op. cit., note 12.
27. Robinson, op. cit. note 7 ; Bénichou op. cit., note 9 ; King, op. cit., note 5.
28. Bénichou, op. cit., note 9 ; Gelin, op. cit., note 7.
29. Guglielmi, op. cit., note 16; Giordani, op. cit., note 12; Xing, Meng, op. cit., note 7; King, op. cit., note 5.
30. Gaudet, op. cit., note 22 ; Bergh, op. cit., note 6.
31. Jean-Marc Four, « Les ratés de la machine à former », Le Monde de l'éducation, septembre 1998. Dominique Odry, L'évaluation de leur année de formation par les professeurs stagiaires des lycées et collèges, Versailles, IUFM, 1997.
32. Gartenschlager, op. cit., not 5.
33. Le terme apparaît dans le rapport Bancel, 1989.
34. Guglielmi, op. cit., note 16 ; Bergh, op. cit., note 6 ; Gelin, op. cit., note 7.
35. Bénichou, op. cit., note 9 ; Fields, Marvel, op. cit., note 20.
36. Kuriata, op. cit., note 21; Fields, Marvel, op. cit., note 20.
37. Guglielmi, op. cit., note 16; Colombo, op. cit. note 5.
38. Bergh, op. cit., note 6.
39. Robinson, op. cit., note 7; Gaudet, op. cit., note 22.
40. Hooghoff, op. cit., note 14; Giordani, op. cit., note 12.
41. Gelin, op. cit., note 7; Robinson, op. cit., note 7.
42. Rouve op. cit., note 5; Gaudet, op. cit. note 22; Bergh, op. cit. note 6.
43. Kuriata, op. cit., note 22;
44. Bénichou, op. cit., note 10; Gaudet, op. cit., note 22.
45. Fields, Marvel, op. cit., note 20; Bénichou, op. cit., note 9.
46. Raymond Bourdoncle, « Entretien », La Lettre de l'Éducation, février 1999.
47. Rouve, op. cit., note 5.
48. Bergh, op. cit., note 6 ; Robinson, op. cit., note 7 ; Gelin, op. cit., note 7.
49. Levesque, Diallo, op. cit., note 10.

RÉSUMÉS

Tout au long du dossier *La formation des enseignants I et II*, vingt-cinq experts et praticiens expriment, à partir de la spécificité de leurs approches culturelles et de la situation de leur système éducatif, les difficultés, les réalisations et les projets en matière de formation. Peut-on discerner, à travers ces contributions, inévitablement diverses, des problématiques communes ?

Throughout the study *Teacher training I and II*, twenty-five experts and teachers express, from the specificity of their cultural approaches and the situation of their educational System, the difficulties, achievements and projects as regards training. Do these contributions, which are necessarily diverse, in some ways raise common questions?

A lo largo del dossier *La formación de los docentes I y II*, veinticinco expertos y actuantes expresan, partiendo del carácter específico de sus enfoques culturales y de la situación de su sistema educativo, las dificultades, lo realizado y los proyectos en materia de formación. Pueden discernirse, a través de dichas contribuciones, por cierto diferentes, problemáticas comunes ?

INDEX

Mots-clés : enseignant, formation des enseignants, formation initiale, programme d'enseignement

AUTEUR

PIERRE-LOUIS GAUTHIER

Pierre-Louis est inspecteur d'académie honoraire à Paris (France)